

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CIBERESPAÇO: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL

■ JOSSÉLE LIMA VIEIRA RONDAN

 <https://orcid.org/0000-0003-3953-3616>

Universidade Federal do Pampa

■ JULIANA BRANDÃO MACHADO

 <https://orcid.org/0000-0003-0181-317X>

Universidade Federal do Pampa

RESUMO

Este artigo discute uma experiência de pesquisa-formação desenvolvida a partir de um projeto de extensão, realizado a distância, que propôs a construção de narrativas (auto)biográficas a partir dos ensinamentos de Josso (2004). O objetivo é compreender como os alunos de licenciatura em Letras EaD, ofertada pela Universidade Federal do Pampa do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa. As discussões teóricas foram sobre a construção de narrativas (auto)biográficas na formação de professores, a construção da profissionalização docente a partir da formação inicial, e a formação de professores no ciberespaço. A formação se caracterizou por uma abordagem (auto)biográfica, guiada pelos preceitos de Josso, os quais prevê quatro momentos: a construção oral da narrativa (auto)biográfica; a produção escrita; a socialização dessa escrita; e a fase do balanço da produção das narrativas. Neste estudo, foi possível compreender como os professores envolvidos na pesquisa entendem a construção da formação docente e quais experiências formadoras caracterizam esse processo. Os relatos referem-se ao tempo em que eram estudantes da Educação Básica, aos professores e familiares que os inspiraram para a escolha da profissão, bem como o brincar de professor como indícios do querer ser professor.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Formação docente. Experiências de vida. Ciberespaço.

ABSTRACT **TEACHER TRAINING IN CYBERSPACE: THE CONSTRUCTION OF (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES IN THE CONSTITUTION OF INITIAL TRAINING**

This article discusses a research-training experience developed from an extension project, carried out at a distance, which proposed the construction of (auto) biographical narratives based on the teachings of (2004). The objective is to understand how undergraduate students in Distance Education, offered by the Universidade Federal do Pampa of Polo Hulha Negra, recognize their teaching-forming experiences through the construction of (auto) biographical narratives, thus constituting a formative action. Theoretical discussions were about the construction of (auto) biographical narratives in teacher training, the construction of teacher professionalization from the initial training, and the training of teachers in cyberspace. The training was characterized by an (auto) biographical approach, guided by Josso's precepts, which foresees four moments: the oral construction of the (auto) biographical narrative, the written production, the socialization of this writing, and the production balance phase of the narratives. In this study, it was possible to understand how the teachers involved in the research understand the construction of teacher training and what forming experiences characterize this process. The reports refer to the time when they were students of basic education, to teachers and family members who inspired them to choose their profession, as well as playing as a teacher as evidence of wanting to be a teacher..

Keywords: (Auto)biographical narratives. Teacher training. Life experiences. Cyberspace.

RESUMEN **LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CIBERESPACIO: LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EN LA CONSTITUCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL**

Este artículo analiza una experiencia de investigación-formación desarrollada a partir de un proyecto de extensión, realizado a distancia, que proponía la construcción de narrativas (auto) biográficas a partir de las enseñanzas de (2004). El objetivo es comprender cómo los estudiantes de pregrado de Letras EaD, que ofrece el Universidade Federal do Pampa de Polo Hulha Negra, reconocen sus experiencias docentes-formadoras a través de la construcción de narrativas (auto) biográficas, constituyendo así una acción formativa. Las

discusiones teóricas versaron sobre la construcción de narrativas (auto) biográficas en la formación docente, la construcción de la profesionalización docente desde la formación inicial y la formación del profesorado en el ciberespacio. La formación se caracterizó por un abordaje (auto) biográfico, guiado por los preceptos de Josso, que prevé cuatro momentos: la construcción oral de la narrativa (auto) biográfica, la producción escrita, la socialización de esta escritura y la fase de equilibrio productivo de las narrativas. En este estudio fue posible comprender cómo los docentes involucrados en la investigación entienden la construcción de la formación docente y qué experiencias formativas caracterizan este proceso. Los informes se refieren a la época en que eran estudiantes de educación básica, a docentes y familiares que los inspiraron a elegir su profesión, además de jugar como docentes como evidencia de querer ser docentes. **Palabras clave:** Narrativas (auto)biográficas. Formación docente. Vivencias. Ciberespacio.

Introdução

O debate sobre a formação de professores tem se intensificado em diversos campos de discussão, intensificando e fortalecendo a pesquisa científica. Estudiosos e pesquisadores buscam elementos significativos que possam contribuir com qualificação da formação docente e, conseqüentemente, promover avanços na qualidade do ensino. Entre as diferentes abordagens para analisar a formação de professores, destacamos o campo que investiga a produção de narrativas (auto)biográficas neste artigo, produzindo uma pesquisa-formação.

Nesse sentido, esta pesquisa-formação teve como objetivo compreender como os alunos de licenciatura em Letras na modalidade Educação a Distância (EaD), ofertada pela Universidade Federal do Pampa do Polo Hulha Negra, reconhecem suas experiências formadoras da docência por meio de construções de narrativas (auto)biográficas constituindo, assim, uma ação formativa. Para tal, foi proposta uma formação extracurricular por meio de um projeto de extensão, intitulado “Construindo a profissão docente através das experiências de

vida”, com duração de 20 horas. Para Santos (2014, p. 83), “a formação pessoal e a história são fontes fundamentais na edificação dos saberes da docência. Memórias de professores que tivemos, sejam bons ou maus profissionais, acabam contribuindo para a instituição das nossas experiências formadoras”.

O desenvolvimento desse projeto se constituiu a partir das experiências de vida consideradas formadoras e das histórias de vida de cada sujeito envolvido nele, a fim de discutirmos sobre a constituição da formação do professor.

Ao refletir sobre suas experiências, o professor em formação teve a oportunidade de reconhecer quais momentos vividos constituem o hoje, assim torna-se mais sólida a construção da sua identidade profissional. Isso mostra que a prática educativa é um desafio, pois diante do ato de refletir sobre seu processo de formação, esse docente tem a possibilidade de repensar suas práticas e perceber que sua identidade enquanto profissional da educação não terá início nem fim nos bancos da universi-

dade, mas sim que esse processo se sucederá por toda sua carreira profissional. Para Josso (2004, p. 62), “caminhar para si é um processo -projeto que só termina no fim da vida”.

Nesse sentido, o foco dessa pesquisa-formação foi trabalhar com os futuros professores suas histórias de vidas, bem como contribuir para a constituição do seu ser docente. Para Josso (2004, p. 43), o exercício de “recordar os seus sonhos, contar suas cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever suas atitudes interiores e os seus comportamentos”, torna-se um meio pelo qual os aprendentes externalizam suas percepções formativas e, ao mesmo, tempo reconhecem algumas experiências como essenciais para o que vivem atualmente. A autora nos diz que esse exercício pode contribuir significativamente para o processo de formação do aprendente, “[...] colocar seu desejo em projeto, para desenvolvimento e autonomização pessoal” (Josso, 1999, p. 20).

Nesse contexto, problematizamos neste estudo: quais experiências vivenciadas dentro e fora da universidade são consideradas formadoras para os alunos de licenciatura em Letras EaD? A partir de tal questão, desdobraremos nossa reflexão sobre as ações dos alunos enquanto professores em formação: ao longo de sua formação acadêmica o aluno reflete sobre o que o levou ao curso em que está inserido? Entende como é construída sua formação docente? E, ainda, percebe alguma relação dessas ocorrências com suas experiências de vida, entendendo-a como experiência formadora?

Para tais discussões, este estudo propõe a realização de uma pesquisa-formação (Josso, 2004). Nessa metodologia, o pesquisador não está, apenas, preocupado em conhecer sobre outras pessoas e fenômenos, mas também a respeito de si mesmo. Segundo Josso (2004, p. 113), é “[...] uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a for-

mação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

A modalidade de oferta desse projeto foi a distância. Os aprendentes foram convidados a participar de atividades de criação (auto)biográficas – escritas e orais –, leituras de suas produções e dos demais participantes. O processo ocorreu em ambiente de sala de aula virtual, no Google Classroom, em encontros síncronos e assíncronos. Essa modalidade foi pensada para que os alunos pudessem utilizar o ciberespaço como ambiente de formação.

Sobre a realização da prática de formação no ciberespaço, atribuímos a ele toda flexibilidade e mobilidade oferecida, de modo a contribuir efetivamente para nossa prática. As interfaces digitais, sejam os fóruns de discussões, *chats*, *blogs*, ajudaram na formação que foi ofertada nesta pesquisa. De acordo com Santos (2014, p. 102), “[...] entendemos por interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentidos, configurando-se como espaço formativo”.

Nesse processo, ao contarem suas histórias de vida para si e para os outros, os aprendentes tiveram a oportunidade de se conhecer e tomar consciência das experiências significativas para sua formação docente. Segundo Josso (2004, p. 48), “[...] falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribuiu ao que é vivido na continuidade temporal”.

Nesse sentido, propusemos a pesquisa com uma abordagem metodológica de pesquisa-formação. Segundo Maestri (2013, p. 5), baseada nos ensinamentos de Josso,

[...] esta metodologia coloca o sujeito no centro do processo de formação e aprendizagem. Os métodos que tomam a narração dos sujeitos são considerados inovadores nas Ciências Humanas, pois consideram como um de seus

instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se.

Dessa forma, a pesquisa-formação dialoga com a perspectiva intervencionista, que para Damiani (2013, p. 58) é uma investigação “[...] destinada a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. A autora defende a importância de práticas que realizem interferências em pesquisas relacionadas à educação, visto que esse método proporciona a produção de conhecimento pedagógico, na mesma medida em que encurta a distância entre prática e produção acadêmica.

Diante dessa perspectiva, essa prática foi proposta por defendermos que a formação docente, independentemente do nível em que se encontra, só resultará em um processo formativo válido se os atores forem autônomos, criativos, atuantes, críticos, tiverem capacidade de buscar e partilhar conhecimento, assim como criá-lo. Acreditamos na importância de refletir sobre a profissão docente desde o primeiro dia de aula, assim o indivíduo poderá aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como um professor (Nóvoa, 2017).

De acordo com os estudos apresentados por Santos (2014), entendemos a importância de, na atualidade, explorarmos o potencial das tecnologias digitais e, nesse sentido, trabalhar essa intervenção formativa através de interfaces digitais pode colaborar significativamente para o desenvolvimento da atividade.

Acreditamos que ao entender como se constitui sua formação, o professor teve a possibilidade de identificar os aspectos considerados positivos por ele, bem como os motivos das dificuldades e os problemas enfrentados na sua trajetória formativa. Podendo então, em alguma medida, superá-los e projetar no-

vos caminhos para sua profissão, construindo sua biografia educativa.

De acordo com Josso (2004), uma das alternativas é correr o risco de ser “si próprio” e refletir sobre suas constituições. Desse modo, pode-se perceber movimentos significativos em sua trajetória de vida, a ponto de construir um presente e futuro, entrelaçado com o passado, criando sentido para o todo vivido, bem como para construir o projetado.

Pesquisa (auto)biográfica: contando as experiências de vida para a formação docente

A ideia de que “[...] formar-se é transformar-se como pessoa, formar-se é transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural” (Josso, 2004 p. 240) baliza nossos estudos. Sendo assim, entendemos que a formação a partir da subjetividade do professor pode colaborar para seu desenvolvimento profissional, e investir em uma formação nessa perspectiva implica reconhecer que o professor possui uma posição fundamental no meio educacional (Tardif, 2010).

Para Josso (2010, p. 63), uma pesquisa com essa abordagem “[...] constitui em si um ato de formação na medida em que pesquisar os temas geradores é estudar o pensamento dos homens em relação ao real, é estudar sua ação sobre o real, sua práxis”. Assim, buscamos compreender a formação de professores, a partir do olhar do sujeito aprendente, aquele que está envolvido no ato formativo da docência. Ao oportunizar a expressão desses sujeitos, criamos uma sensibilidade para suas histórias de vida, e as experiências que se entrelaçam com sua formação de professor.

Nessa lógica, compartilhamos a ideia de Josso (1999, p. 13) de que “os procedimentos biográficos servem para acompanhar, orientar, suscitar ou facilitar a elaboração dos proje-

tos pessoais de indivíduos em busca de uma orientação ou de uma reorientação profissional”. Desse modo, percebemos a importância das histórias de vidas (auto)biográficas no campo da Educação. Tendo como pressuposto que contar histórias é inerente à existência humana, é inevitável que em rodas de conversas informais, ou até mesmo formais, nos deparemos com alguns recortes de histórias de vidas para dar apoio a fatos atuais. Da mesma forma, entendemos que professores podem ser contadores de histórias; nada mais viável que contar sua própria história de vida, a fim de compreender/reconhecer suas experiências decisivas para chegar à posição profissional na qual se encontra.

De acordo com Josso (1999, p. 21), esse exercício pode posicionar o sujeito “[...] sob a ótica de colocar seu desejo em projeto, para desenvolver a capacidade de projeção de si mesmas e de autonomização social”. A partir dessa experiência, o sujeito aprendiz é capaz de ver brotar preocupações já existentes, mas não tão nítidas, e refletir sobre elas, a ponto de questionar suas origens a partir de sua própria vida, dessa maneira se colocando como responsável pelas suas ações.

Podemos trazer muitas significações para a vida profissional do sujeito aprendiz, bem como para o pesquisador-formador. Segundo Josso (2007, p. 414),

[...] o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida, ou melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc. esse trabalho a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Entendemos que não há uma ruptura do ser social em transição ao profissional, o que de fato se estabelece é que, em muitos casos, o meio ao qual acolhe o sujeito profissional não está interessado em conhecer seus princípios e projetos futuros. Nesse sentido, o trabalho de formação docente interferido por ações que valorizam essa questão pode e tem nos mostrado resultados positivos na construção dos docentes envolvidos. É importante que no processo formativo do futuro docente ele tenha voz para dizer o que pensa e ao mesmo tempo possa fazer uma autorreflexão.

Essas projeções de sua vida e de si permitem que o indivíduo conheça sua formação, do mesmo modo que possa reconhecer transformações ao decorrer de sua trajetória de vida. Entendemos que tudo que vivenciamos pode contribuir de alguma maneira para nossa constituição profissional, na mesma medida que pode fazer com que transformemos algumas ideias e pensamentos postas no período de formação.

Entendemos, de acordo com os ensinamentos de Josso (2004, p. 39), que “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas”. Esse conhecimento se dá através das narrações de si mesmo, por meio de recordações e sentimentos que evocam sentido para o que vivenciamos em um dado tempo e espaço.

A autora ainda esclarece que podemos identificar uma experiência significativa para nossas formações a partir de nossas narrativas (auto)biográficas, se tomamos como referencial algumas questões, por exemplo: “como é ou está sendo minha formação?”; “como irei me formar?”. Compreendemos que é necessário refletir sobre nossa formação e nosso papel diante dela, mas ao realizar essas reflexões sobre formação não basta achar as respostas, mas sim reconhecer que essa compreensão

das experiências nos possibilita a nos orientar e reinventar diante das situações em que vivemos, e as que estamos por viver. Assim, poderemos rever o caminho que já percorremos, e nos posicionar como sujeito em ação.

Para Josso (2004, p. 101),

formar-se nessa busca implica, pois, um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida, pessoal e profissional.

Compreendemos, dessa maneira, que formar-se é comprometer-se com sua profissão respeitando seus princípios individuais, mas integrando-se ao coletivo, pois seus valores só serão respeitados no campo profissional se houver uma coerência em relação às escolhas pessoais.

É importante refletirmos o tempo todo sobre a formação docente, inclusive a universitária, uma vez que os professores em formação também precisam exercer o ato de pensar e tomar as rédeas de sua própria formação. Vale destacar que passar pela graduação, apenas, com a prioridade de vencer uma grade curricular formal e adquirir conhecimentos específicos para nossa profissão não é suficiente. Possuímos muitas fragilidades enquanto docentes, podemos justificar que por vezes só replicamos o que é estabelecido por uma instituição ou sistema de ensino.

O período de formação serve também para a reflexão sobre métodos que despertem os docentes em formação para uma vida de sentidos, que, segundo Josso (2010), é aquela em que conseguimos entender como chegamos até a constituição de nossas ações, e como vamos planejar o futuro, a partir daquilo que já vivemos e de algum modo se formou em nós. Essa vida seria aquela na qual não tenhamos que forjar nenhuma estratégia para nos adaptar ao meio, e sim nos apropriar do que pensa-

mos e de nossas intenções, até que se tornem ações.

A formação limitada ao ato do informar não oportunizará ao docente refletir sobre sua práxis, não será possível ser condutor de sua vida profissional, e correrá o risco de se moldar ao já definido como modelo de educação. É importante que na sua trajetória formativa possa alargar suas concepções educativas alimentando seu senso crítico com base na sua existencialidade.

Trabalhar a formação sob essas perspectivas e questionamentos, do ponto de vista do sujeito, abre possibilidades de repensar a vida, as dificuldades e os obstáculos que nos causam o desconhecido. Além de questionar o aprendente sobre o que é formação para ele, temos a oportunidade de questionar e nos questionar sobre o que buscamos com a formação. Se faz necessário esclarecer internamente esses preceitos, pois eles norteiam toda trajetória de vida do sujeito.

Para isso, as narrativas podem auxiliar em vários campos, profissional e pessoal, mas tratando especificamente da narrativa de formação ou (auto)biografia educativa, podemos compreender uma experiência formadora que constitui o ser docente de cada profissional da educação.

O ato de refletir sobre a própria formação oportuniza ao sujeito problematizar sua relação consigo e com o outro nesse processo. Assim, o sujeito aprendente tem a oportunidade de rever suas perspectivas na/da profissão, repensar suas práticas e de que maneiras podem ser exercidas para que se chegue ao planejado.

No exercício de elaboração de sua (auto)biografia educativa, o aprendente pode exercer a objetivação de si mesmo individual e coletivamente, de acordo com suas experiências e projetos futuros. Há que se reconhecer o sentimento de pertença em um dado ambien-

te. Esse sentimento pode ser construído a partir das histórias de vida de cada um.

Para Josso (2010, p. 45), “a formação é uma trajetória do ser que busca a superação de suas limitações”, a partir das aprendizagens com suas experiências de vida, tem a capacidade de descobrir uma ordem e sentido para suas ações. Entendemos a formação como mudança, planos, criação de uma vida e sentido para ela. Nesse caminho, atribuímos ao sujeito aprendente responsabilidade pela sua formação.

A construção da profissionalização docente a partir da formação inicial

Compreendemos, de acordo com Imbernón (2000, p. 39), que a “[...] formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Nesse período de iniciação da docência, podemos incentivar práticas que poderão ser desenvolvidas ao longo de toda sua vida profissional.

Isso se torna fundamental, pois o professor ocupa um lugar na escola e na vida dos alunos, o qual deve ser valorizado. O educador carrega grandes responsabilidades sobre o processo de escolarização dos estudantes, sem ele o papel da escola seria outro.

Entendemos que na formação inicial devemos fomentar o ensino de conhecimentos específicos necessários em cada área, afinal um professor é um especialista e tem como dever dominar determinados conteúdos, mas acreditamos que isso não é o suficiente para a profissionalização desse docente. É necessário tornar os futuros professores sujeitos de suas aprendizagens e considerar as suas subjetividades.

Segundo Tardif (2010), essa perspectiva vem sendo inserida atualmente nos estudos sobre

a prática de professores. Pesquisas buscam compreender sobre a cognição e pensamentos dos professores, suas vidas e as competências e saberes sociais desses docentes, para além da formação teórica.

Acreditamos que estudar a subjetividade dos professores, a partir de suas histórias de vida, logo na formação inicial, pode auxiliar em suas práticas futuras como educadores. Para Tardif (2010, p. 271),

[...] nessa orientação a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc. O professor é considerado um sujeito ativo da sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir da sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

Desse modo, o professor conseguirá desenvolver em sua prática não somente os saberes cognitivos, mas suas dimensões afetivas e existenciais já enraizadas. O educador poderá organizar suas práticas baseadas em suas crenças¹, será estimulado a resolver seus conflitos de autoridade com o aluno, por exemplo, assumindo seus valores, suas emoções. Situações como essa não se resolvem com saberes instrumentais, mas com controle de suas relações pessoais marcadas por suas experiências. O professor, além de ensinar, enfrentará conflitos, dilemas, uma rotina, e sua formação deverá abrir espaço para esse tipo de discussão.

Investir na formação inicial do professor é projetar uma escola de qualidade no futuro, pois não podemos negar que os sujeitos que compõem a escola são pessoas e, nesse sentido, o que é primordial são as relações pessoais e profissionais que realizam nesses

¹ A palavra “crença” na perspectiva teórica deste estudo não tem relação com a ideia de afirmar ideologias ou doutrinações.

espaços. De acordo com Tardif (2010), essa formação não pode resumir-se a formar professores peritos em seus conteúdos, sem considerar as histórias de vida que os movem até esse espaço/momento de aprendizagem.

Diante dessa situação, torna-se cada vez mais necessário proporcionar um diálogo fecundo com os futuros professores, realizando uma reflexão sobre a própria prática, mas não restringindo essa discussão, apenas, ao vivido na sala de aula. Trata-se de compreender: “porque eu faço aquilo que faço?”. Do mesmo modo, esse momento serve para que a instituição formadora de professores compreenda como se formam seus educadores.

Entendemos que, para alcançar esse alargamento de ideias dentro da formação inicial docente, a construção de narrativas (auto)biográficas pode ser uma estratégia positiva para o processo de qualificação do trabalho docente e, conseqüentemente, para sua profissionalização. Compreendemos que trabalhar com histórias de vida pode qualificar a prática profissional e o desenvolvimento social do docente, pois toda história traz aspectos particulares que podem convergir em fatores coletivos. Segundo Lelis (2008, p. 54),

[...] trabalhar com biografias narrativas significa que é possível questionar essa lógica que se manifesta na representação de uma categoria profissional, marcada por classificação apriorísticas, definindo um patamar de formação inicial que ela deve possuir, os saberes e as competências que ela deve dominar, e o grau de profissionalismo que ela deve atingir.

Essa prática pode ajudar a desconstruir a ideia de que o professor deve adquirir conhecimentos produzidos por terceiros e aplicá-los como técnico do saber. Ao trabalhar as percepções sobre seus saberes e seus conhecimentos adquiridos, o docente se torna autônomo de suas práticas e passa a dar sentido para elas. Obviamente, levará em conta toda sua apren-

dizagem teórica, discussão sobre práticas já realizadas, mas refletirá com base em sua visão existencial.

Há um engessamento nas significações sobre a profissionalização docente, pois percebemos uma limitação sobre a compreensão das atribuições da profissão do educador. Ser professor carrega um grande peso social, “no plano simbólico, depositam-se sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor” (Lelis, 2008, p. 56). Embora os educadores sofram com a desvalorização de suas atribuições, ainda assim, num ato complexo, acumulam uma responsabilidade imensa sobre o futuro de seus alunos.

Diante dessas premissas, “seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização” (Perrenoud, 2015, p. 153). Acreditamos que o modo de vida das pessoas interfere efetivamente nas relações pessoais e profissionais. Sendo assim, na formação inicial, além das discussões teóricas e as práticas propostas, devem ser discutidas as dimensões pessoais envolvidas no trabalho docente, pois de acordo com Lelis (2008, p. 65),

[...] não haveria apenas um único profissionalismo, mas antes formas particulares de viver o trabalho, que não são necessariamente visíveis, nem revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista de um limiar, em termos de formação inicial desejável.

A formação, nesse sentido, deve favorecer a autonomia do pensamento, da reflexão sobre a própria prática. O processo de formação deve ser concebido como “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 2004, p. 13).

Respeitar o professor é fundamental, e para isso ele precisa ter voz dentro do espaço de trabalho. Acreditamos que a formação inicial associada a métodos de trabalhos que

consideram a subjetividade do sujeito como centro dessa prática, por exemplo a abordagem biográfica, oportuniza aos futuros docentes “[...] produzir conhecimento, sobre si, sobre os outros e seu cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (Souza; Fornari, 2014, p. 160).

Formação de professores no ciberespaço

A sociedade está imersa em uma nova cultura de comunicação social e isso faz com que as pessoas circulem e atuem em diversos lugares, físicos ou não. Para Santos (2014, p. 56), “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagens”. Esses espaços permitem aos indivíduos uma troca emissora e receptora de informações. Ao mesmo tempo em que compartilham seus conhecimentos, adquirem vários outros, e essa comunicação vasta e flexível é uma das características do ciberespaço.

Conforme Lévy (1999, p.17),

[...] o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

No ciberespaço, temos oportunidades de fecundar uma nova cultura para a nossa educação, promover aos sujeitos envolvidos situações desafiadoras que necessitem de discussões, trocas de informações, produção de conhecimentos e construções críticas sobre sua profissão. Para Lévy (2011), o ciberespaço é propício para discussões plurais de questões e problemas complexos, bem como para

chegar a um consenso coletivo para a sua resolução.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a formação de professores em ambientes virtuais é uma prática cada vez mais utilizada, pois os docentes em formação ou os já atuantes terão oportunidades de adquirir, trocar conhecimento, acessar e disseminar informações utilizando um tempo e espaço condizente com a sua vida.

Atualmente, cada vez mais faz-se necessária a inclusão dos docentes na cultura digital, para que conheçam novos espaços e estratégias de ensino e aprendizagem. Por isso, é necessário que eles estejam incluídos digitalmente tendo em vista que a maioria de seus alunos já estão, e assim é possível repensar seus métodos de ensino, pois a escola atual é integrada por “[...] uma meninada que se articula nas diversas tribos, que opera com lógicas temporais diferenciadas, uma juventude que denominamos, de *alt+tab*², uma geração de processamentos simultâneos” (Pretto; Pinto, 2006, p. 25).

O contexto atual da educação exige de nós professores muito mais que saberes específicos da nossa profissão. Precisamos saber inovar, criar meios de nos conectar com nossos alunos, de algum modo estar imerso na cultura deles. Segundo Santos (2014, p. 85), “[...] cada vez que um novo sujeito se conecta ao ciberespaço, uma nova rede de relações se constitui. Novas interfaces e redes sociais nascem a cada dia, outras se movem, mas deixam suas marcas, suas histórias, suas narrativas”.

As relações construídas nesse contexto podem ser significativas para a formação docente nos dias atuais e fortalecer o diálogo entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestão, a construção e/ou manutenção desses laços são importantes para o desenvolvimento da educação.

² Atalho utilizado no sistema operacional Windows para visualizar várias janelas ao mesmo tempo.

Estudos realizados por Silva (2003) demonstram que o uso de mídias e interfaces digitais contribuem para a construção do diálogo, o compartilhamento de sentidos e sentimentos, bem como para a autonomia dos sujeitos. Sendo assim, acreditamos na potencialidade da comunicação realizada no ciberespaço e a eficácia dos processos de formação construídos a partir da autonomia individual e coletiva oportunizadas nesses ambientes. De acordo com Santos (2014, p. 102), “[...] entendemos as interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentido, configurando-se como espaços formativos”. Ainda seguindo as ideias da autora, as interfaces digitais mais comuns de encontrarmos em ambientes virtuais são: fórum de discussão, *chats*, *blogs*, diários *on-line*, portfólios.

Por meio dessas interfaces podem ser disponibilizadas várias atividades comunicativas que oportunizem o compartilhamento de informações, experiências, sentimentos, sugestões, ou seja, infinitas possibilidades, tendo em vista que se trata, apenas, de um recorte dos instrumentos que podemos utilizar para tecer uma formação no ciberespaço.

Consideramos que o processo de formação deva ser repleto de discussões, formações de opiniões e reconhecimento de si e de suas práticas. Atualmente temos presenciado nas redes sociais, por exemplo, que grande parte dos sujeitos tem maior propriedade para opinar, desabafar, discutir temas polêmicos, por meio de canais dispostos no ciberespaço.

Segundo Couto (2014, p. 40),

[...] não por acaso as narrativas de si se multiplicam e encontram nas redes sociais digitais espaços importantes para acelerar e multiplicar as diversas possibilidades para cada um construir e dar visibilidade a si mesmo, a uma determinada percepção, defender e divulgar um ponto de vista.

Nessa perspectiva, os indivíduos frequen-

temente conseguem desenvolver mais laços sociais em práticas de comunicação *on-line* que presencial. Ao se conectar na rede para se comunicar com o outro, o sujeito nem sempre pondera suas atitudes em virtude de constrangimentos ou timidez. Entre os sentimentos que fazem o ser humano se inibir diante de uma situação comunicativa, “[...] fala alegremente de si, produz e divulga textos, imagens fotográficas e videográficas, comenta e pavoneia condutas pessoais, acadêmicas e profissionais” (Couto, 2014, p. 40). Uma vez registradas suas percepções de mundo no ciberespaço, algumas fronteiras são abertas, pois o sujeito está em ação se permitindo consumir sua própria vida e não uma imposta por terceiros.

Esses pressupostos nos levam a defender que as relações comunicativas estabelecidas no ciberespaço podem favorecer as práticas formativas de futuros docentes, pois precisam criar essa relação de conhecimento de si e de sua profissão.

O projeto de extensão: a construção das narrativas (auto)biográficas no ciberespaço e seus resultados

A pesquisa-formação foi caracterizada como uma formação de professores complementar à grade curricular formal da graduação, ofertada por meio de um projeto de extensão a distância intitulado “Construindo a profissão docente através das experiências de vida”, com carga horária de 20h. Essa prática se desenvolveu em seis encontros, divididos entre 6 horas assíncronas e 14 horas síncronas. Participaram da pesquisa-formação 15 professores, sendo 14 mulheres e 1 homem, com faixa etária entre 21 e 60 anos.

A proposta baseou-se em trabalhar com a produção de narrativas (auto)biográficas

de formação, a partir dos princípios de Josso (2004, 2010). Essas narrativas contaram com relatos de momentos considerados cruciais para a formação de cada sujeito envolvido. De acordo com Josso (2010, p. 195),

[...] cinco categorias constituem hoje as marcas de compreensão do processo de formação: 1) periodização e momentos cruciais; 2) domínios de aprendizagem; 3) conhecimentos na formação; 4) dinâmicas e 5) atitudes e qualidades dos sujeitos.

Nesse contexto, a construção dessas (auto) biografias educativas foram conduzidas pela formadora, visto que as histórias de vidas individuais remetem a muitos acontecimentos, então foram direcionadas para que pudessemos encontrar os momentos “charneiras”³ da formação de cada graduando.

A dinâmica dessa proposta seguiu os preceitos de Josso (2004), estabelecendo os seguintes momentos: a construção narrativa da história da formação; a elaboração da narrativa; a fase da compreensão e de interpretação das narrativas escritas; e a fase de balanço dos formadores e dos participantes.

De acordo com Josso (2010, p. 266),

[...] a elaboração de uma narrativa de formação, centrada na compreensão das transformações que esculpíram uma existência, constitui em si uma experiência da qual se tenta dizer aqui o que se pode extrair para qualificar o processo de conhecimento. Essa experiência torna-se formadora no momento em que o sujeito assimila as significações elaboradas a conjuntos comportamentais ou simbólicos graças a uma valorização que justifica essa assimilação.

Após a análise das narrativas produzidas pelos participantes da formação, compreendemos alguns fatores importantes sobre a constituição da profissão docente desses graduandos. Para a análise neste artigo, faremos

3 Segundo Josso (2004, p. 640), são “momentos ou acontecimentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas”.

um recorte dos temas preponderantes destacados nas narrativas (auto)biográficas, explorando os elementos que corroboram a compreensão da relação entre a formação inicial docente e a constituição dessas narrativas. Os temas mais recorrentes nas narrativas (auto) biográficas produzidas pelos participantes foram: o professor como inspiração para a profissão docente; o brincar de professor como indícios do querer ser professor; o papel da família como referência na escolha da profissão. Esses temas estiveram fortemente marcados nas narrativas orais dos participantes durante os encontros de formação propostos por essa pesquisa, e se fizeram presentes nas narrativas (auto)biográficas elaboradas pelos sujeitos. Para Sousa (2005, p. 104),

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e formação observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos.

Foi possível perceber que o período escolar da infância está presente na construção formativa desses professores em formação, seja impregnado de uma experiência positiva ou negativa, pois os momentos considerados menos prazerosos na escola também são marcados como balizadores para a construção de um professor melhor na concepção daquele indivíduo que a vivenciou. “*Vendo as injustiças que passei com a professora no primeiro ano da minha fase escolar, decidi por me tornar professora e mudar a visão errônea sobre o papel do professor que alguns alunos estão acostumados encontrar na formação escolar*” (Participante 8).

Ao destacar os elementos que implicaram a escolha por tornar-se professora, a Participante 8 demonstra que passou por um processo de interioridade/exterioridade que caracteriza

um percurso de formação. Essa situação conflitante para Josso (2010, p. 204) pode ser compreendida como profícua, pois

[...] essas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um outro lado, pensamentos e sentimentos não exteriorizados, por outro. Elas podem aparecer quando uma evolução interior é contrariada por condições exteriores até então satisfatórias [...] momentos de tensões não passam de tempos fortes de uma dialética permanente ao longo de toda a existência.

As experiências do passado referente ao tempo escolar não se limitam, apenas, aos professores considerados bons para seus alunos, consideram também os significados que a convivência com a figura do educador na infância representa para tais alunos. Segundo Josso (2004, p. 41), “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e futuro em favor do questionamento presente”. Nesse caso, consideramos que ao revisitar o passado, esses futuros docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação para a docência e puderam ponderar as práticas que possivelmente serão desenvolvidas após a graduação. Ainda, foi possível que eles tivessem tido uma pequena dimensão dessa prática futura no estágio de docência, o qual estavam realizando em paralelo a essa formação. Conforme Souza (2006, p. 172),

[...] a escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam as aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos.

Podemos considerar como um tempo formativo essa menção aos professores do pe-

ríodo da educação como referência para a formação desses futuros docentes, pois de certo modo não podemos ignorar os desdobramentos desse fato. Tendo em vista que os professores em formação foram “influenciados” por professores do seu tempo escolar, de alguma maneira fica evidente que esses professores que irão para sala de aula serão a influência para outras pessoas “*A minha primeira professora marcou muito minha vida [...] comecei a tecer meu sonho por influência dela desde o dia que a conheci, eu quis ser professora*” (Participante 5). Isso não significa que necessariamente precisamos impulsionar o desejo pela profissão docente, mas podemos ser inspirações de atitudes, valores, pois diante dos relatos percebemos que a afetividade ou a falta dela na escola é carregada, pelos indivíduos que dela experimentam, ao longo de suas vidas.

Assim como os professores do tempo escolar vivenciado na infância, as brincadeiras do tempo de criança estão bem delimitadas como uma experiência relacionada ao querer ser professor: “*na infância adorava brincar de professora, lembro de fazer as paredes de cerâmica branca da cozinha de quadro, escrevia com canetinha*” (Participante 2). Essas brincadeiras estão diretamente ligadas à figura do professor vista na escola e reproduzida nos momentos de diversão e lazer e (re)produzidas na construção do ser professor. Bueno (2002, p. 23) considera de caráter formativo o processo de “[...] voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”. Nesse contexto, lembrar das trajetórias pessoais no passado possibilita transformações profissionais no presente e futuro.

Esses espaços e relações compartilhados são produtores de um processo formativo de autonomização que, segundo Josso (2010), estão diretamente relacionados à família, ao sis-

tema de pensamentos e às relações pessoais. A partir desses espaços-tempos construímos nossa história de vida e nos reconhecemos nos fatos ocorridos no nosso passado.

Ao narrarem sobre infância, as participantes da formação imprimem as experiências vivenciadas nessa época como registros de suas aprendizagens experimentais ao longo das mudanças e desenvolvimentos pessoais. Podemos compreender que essa experiência está interligada com o papel que a escola/professora exerceu no momento da infância desses alunos de graduação, assim transmitindo suas vivências da escola para as brincadeiras do dia a dia: *“transformei a porta do roupeiro em quadro negro, e ali ministrava aulas para mim. Inspirava-me nas professoras”* (Participante 11). Essas brincadeiras marcam um tempo e espaço na história de vida de cada sujeito, no qual são caracterizados pelos desejos de um ser em construção. De acordo com Souza (2004, p. 191), *“a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela na totalidade do grupo as lembranças e aprendizagens sobre a formação construída nos espaços familiares e escolares”*. De certa forma, essas lembranças trazidas à tona são criações de valores simbólicos nos quais os sujeitos consideram importantes em suas trajetórias de vida.

Conforme Souza (2013, p. 2), *“a memória e a história de cada sujeito revelam ‘experiências formadoras’ empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências nas itinerâncias da vida”*. Sendo assim, é possível verificar nas narrativas (auto)biográficas dos professores em formação que, além da escola e das brincadeiras, a família marca um momento importante no processo de formação

Percebemos que os participantes, ao narrarem sobre seu momento inicial do processo

de escolarização, sobre as professoras que os inspiraram, sobre as brincadeiras registradas como momentos importantes na construção do perfil pessoal e profissional e ainda sobre a participação e envolvimento da família no contexto de aprendizagem escolar, estão demonstrando marcas do processo de formação. A representação desse convívio com a família, a fantasia, a brincadeira, configuram-se num processo de autonomização. De acordo com Souza (2013, p. 2),

Pais, professores, [...] marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e as mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida.

Nesse contexto, podemos compreender por que, mesmo num processo de formação acadêmica, esses futuros professores ainda trazem fortes marcas afetivas sobre o tempo escolar e a família e, conseqüentemente, consideram que esses períodos da vida foram determinantes para a constituição dos professores que são hoje e pretendem ser futuramente. *“Minhas tias eram professoras, hoje aposentadas, acredito que escolhi ser professora, sempre gostei de ler e sempre fui muito auxiliada por elas nas minhas atividades da escola, aprendi a ler em casa com elas”* (Participante 13). Entendemos que experiências compartilhadas com familiares que atuavam como professores mobilizou o sentimento de querer seguir a profissão já existente na família, a ponto desses futuros docentes trazerem esses momentos vivenciados com a família como um momento crucial para a formação de professor. Segundo Josso (2004, p. 39), a experiência formadora

[...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores

num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Nas narrativas (auto)biográficas, podemos perceber como os sujeitos dessa pesquisa-formação se definem e redefinem em tempo e espaço, e como o meio em que eles estiveram inseridos os representa até os dias atuais. Consideramos o percurso de formação desses indivíduos, de acordo com Josso (2010), um processo de formação com múltiplas transformações e momentos significativos que se movimentam dentro de uma temporalidade. Nas histórias de vida desses sujeitos, percebemos os desafios enfrentados e momentos de afeto significativos para eles à medida que foram transformadores no processo de formação.

Considerações finais

Quando propusemos aos professores em formação a construção de sua narrativa (auto)biográfica, oportunizamos a esses indivíduos o conhecimento das suas próprias histórias, bem como a tomada de consciência de sua trajetória formativa. Assim, a partir delas, eles poderiam dar sentido para alguns acontecimentos vividos, ou até mesmo às projeções futuras (Josso, 2010).

Segundo Alarcão (2001), a formação inicial por vezes precisa instigar os aprendentes para tomarem uma posição reflexiva na sua constituição enquanto docentes reflexivos, pois assim serão capazes de construir e compartilhar conhecimentos de modo que possam se sentir professores autônomos.

Nesse contexto, retomamos o objetivo desta pesquisa-formação, que foi compreender como os estudantes de licenciatura do curso de Letras EaD da Universidade Federal do Pampa, Polo Hulha Negra, situado no Rio Gran-

de do Sul, entendem a constituição da sua formação profissional.

Diante desse objetivo, tivemos a oportunidade de conhecer algumas experiências consideradas formadoras pelos participantes, vivências que segundo eles constituem sua formação e suas escolhas profissionais. Em suas narrativas (auto)biográficas, os participantes imprimiram alguns elementos de sua trajetória na Educação Básica, enquanto alunos, que os fizeram percorrer o caminho profissional da educação. Expressaram em suas narrativas que os professores que tiveram no tempo da escola serviram como inspiração para sua escolha profissional, reconheceram ainda em suas brincadeiras de infância a representação que faziam de seus docentes, bem como compreenderam que pessoas da família que exerciam a profissão de professor os influenciaram para a escolha da profissão.

Com isso, a pesquisa-formação apontou esses elementos compreendidos pelos futuros professores como experiências formadoras e que de algum modo refletem diretamente na escolha pela profissão e até mesmo no seu desempenho. Esses registros que marcaram suas trajetórias de formação trazem consigo o entendimento que experiências vivenciadas fora da universidade também se constituem como formadoras para esses estudantes de licenciatura. Nesse sentido, compreender como os alunos de licenciatura entendem sua formação é um elemento importante nessa discussão, tendo em vista que esse entendimento deve partir da formação inicial.

A dinâmica da construção das narrativas (auto)biográficas trouxe alguns temas que representam as experiências consideradas formadoras pelos participantes: o professor como inspiração para a profissão docente; o brincar de professor como indícios do querer ser professor; o papel da família como referência na escolha da profissão.

Esses temas são indícios de como pesquisar a subjetividade da vida do professor é necessário, pois imprime a ideia de que os professores carregam consigo elementos de uma trajetória de vida que se entrelaça com a da formação acadêmica e que uma se explica com a outra (Tardif, 2010).

Por fim, acreditamos que a metodologia de pesquisa-formação baseada nos ensinamentos de Josso (2004) oportunizou um desenvolvimento significativo para essa pesquisa, pois cada momento da formação foi compreendido como um espaço de troca e reflexão. O ato de narrar sua história para o outro e para si movimentou percepções sobre a formação que possivelmente ainda não tinham sido consideradas como experiências formadoras. Os aprendentes, a partir da elaboração de suas narrativas (auto)biográficas, construíram sentido para o seu trajeto de formação, constituindo assim uma ação formativa.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P-4fcfZNKzjNHnF3m/abstract/?lang=pt>Acesso em: 28 dez. 2023.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 40-55.

DAMIANI, Magda Floriana, et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, 2013, 45: 57-67. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822> Acesso em: 25 fev. 2022.

view/3822 Acesso em: 25 fev. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**, 25.2, p. 11-23, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNjxFHvDf8jX5Yx55ThhH/> Acesso em: 25/12/2023.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 25 fev. 2022.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias: uma rede de histórias. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **Ofício de professor: histórias e perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008. p. 54-66.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MAESTRI, Rita de Cássia. **História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações desconstruções e construções**. 2013. 217f. Dissertação em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004. p. 15-34.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P-4fcfZNKzjNHnF3m/abstract/?lang=pt>

[tps://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbY-jmvCbd/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbY-jmvCbd/abstract/?lang=pt). Acesso em: 5 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 35, p. 19-29, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4vpwVbvgbk-FRLRq4BPqzFHf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista FAEBA**, 2003, 12.20: 261-271. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/issue/view/237/136>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de Infância**

e formação de professores: memórias, histórias de vida e acompanhamento. Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz-V. Ciclo Internacional Resiliência e Cultura. Memória, formação e cuidado: narrativas de si e (re) construção de um vínculo de confiança no/com o mundo, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORTINARI, Liege Maria Satja. Memória, (Auto) biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos, D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP. Editora Papirus, 2014. p. 140-175.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: 14/11/2022

Revisado em: 25/12/2023

Aprovado em: 23/12/2023

Publicado em: 28/12/2023

Josséle Lima Vieira Ronda é mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa. *E-mail*: josselelima@yahoo.com.br

Juliana Brandão Machado é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. *E-mail*: julianamachado@unipampa.edu.br